

[特別支援教育]

聴覚障害児の語彙力を育成する支援方策の探求

－高度感音性難聴児の「単語の意味と使い方」学習の実践より－

長谷川妙子*

1 はじめに

現在、本校の難聴通級指導教室には、軽度難聴から高度難聴まで23名の難聴児童生徒が通級している。主な指導内容としては、加賀・内山・新正（2009）を参考に、聴覚活用を基盤として、語彙力の向上を始めとする基礎的言語力、発音、書き言葉の理解や表現等、いわゆる言語スキルの向上を目指した指導、他の児童生徒とのコミュニケーション指導や児童生徒本人の障害認識にかかわる指導、教員やクラスの仲間といった周囲の人々の障害認識にかかわる指導、教科の学力に関する指導などを行っている。

このように日々難聴児と接し、通級指導を行っている中で感じるのは、難聴児の語彙力が知的レベルに比べて乏しい傾向にあり、もっと伸ばせないかということである。聴覚障害児は、耳から入ってくる情報が少なく、聞こえ方がひずんでいることも多い。脳裏に残る聴覚的残像も不明瞭である。そのため、言語力の育成に非常に困難を有する。知的には劣っていないにもかかわらず、学力的に同年齢の健聴児よりも低い場合が多い。我妻（2003）は「聴覚障害児の言語能力に問題があるのは、能力に限度があるからではなく、学習する機会や適切な支援方法に恵まれないために生じてくる問題と捉えるべきである」と述べ、具体的な様々な支援方策をあげている。

今回の研究では、我妻の「聴覚障害児の言語指導」の理論に基づいた支援方策を現場で実践し、難聴児が語彙力を身に付けるための「適切な支援方法」とはどうあるべきかを検討していきたい。その際、私は、以下の3点が子どもにできるようになったとき、適切な支援が行えたと言えるのではないかと仮定した。その内容は「①知る活動」「②広げる活動」「③使う活動」である。この一連の流れが、いくつも重なり、聴覚障害児に蓄積されていった時、語彙力が身に付いたと言えるのではないかと考えた。そして、適切な支援方策がとられたと言えるのではないかと考えた。

2 研究の目的

本研究では、我妻（2003）の示唆する支援方策を基に高度感音性難聴児に対して語彙習得の個別指導を行い、その結果をもとに聴覚障害児の語彙力を育成する支援方策について検討する。

3 研究方法

「単語の意味と使い方」を扱う学習を3階層から組み立て、学習指導を進める。その際、それぞれの階層で支援方策の意味付けをし、より適切な課題設定ができるようにしていく。先天性高度感音性難聴で異学年の4名の児童に対して個別の取組を行い、聴覚障害児の語彙力を伸ばす指導についての成果と課題を明らかにしていく。

(1) 「単語の意味と使い方」の学習活動と支援方策の三階層

児童の実態から「単語の意味と使い方」の指導場面を次の三階層ととらえた（図1）。

- ① 知る活動（単語そのものに焦点を当てた学習）
- ② 広げる活動（意味に関連したものを探る学習）
- ③ 使う活動（習得した単語を使って文を書いたり、表現したりする活動）

また、具体的な方策については表1にまとめた。

* 上越市立大町小学校

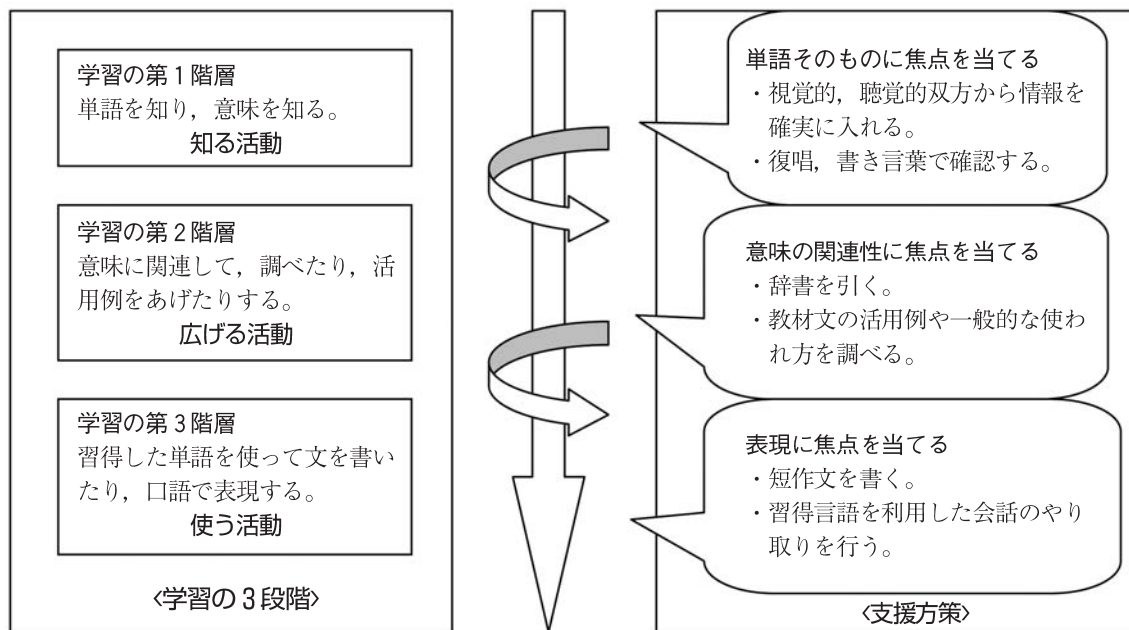


図1 聴覚障害児の「単語の意味と使い方」を扱う学習活動及び支援方策の三階層

表1 具体的な支援方策

〈第1階層〉単語そのものに焦点を当てた学習（知る活動）について
国語の教科書教材に出てくる新しい単語をターゲットとする。難聴児はサ行やタ行、イ列音の聞き取りが不得手なことが多い。「消費税」を「ショウチゼイ」、「伝統工業」を「デンコウコウギョウ」等と聞き取っていたりする。単語は必ず音読し、不明瞭な発音の時は書字する。間違っていた時は聞き取らせて書き直しをする。それでも間違ったら教師が筆記した字を見て、修正する。
〈第2階層〉意味に関連したものを探る学習（広げる活動）について
新出単語の正しい読み方や意味が入った時点で、次の階層へと移る。意味について、口語で確認したり、よく分からないところは辞書で調べたりする。その際、具体例を挙げて意味の拡充を図る。例えば、「身近」という単語を学習する際は「身近ってどういうときに使うかな?」「〇〇さんの身近にあるものって何?」等と児童に投げかける。児童が自分の体験に照らし合わせて言語を考えられるように配慮し、児童が納得のいくまで確認する。
〈第3階層〉習得した単語で文を書いたり、表現したりする活動（使う活動）について
ターゲットの単語を使った作文作りをする。聴覚障害児の場合、2語文位の短い文で済ませたり、助詞が違っていたり、主語と述語がねじれていたりして、この段階で様々な問題が噴出して来る。「誰が」「何を」「どのように」「どうした」等の視点を与えたり、正しい助詞の使い方を確認したり、主語と述語がはっきりつながる文ができるよう修正したりする必要がある。また、作文の時だけでなく、会話のやり取りの中でも行う。会話の意欲をそがない範囲で、児童の考えが正しく表現できるよう繰り返し、丁寧に支援していく。

(2) 対象児のプロフィール

① A児…小学校通常学級在籍3年生男児 先天性高度感音性難聴

- ・平均聴力レベル 右74dB 左77dB（補聴器装着平均レベル 右37dB 左39dB）
- ・単語の聞き取り検査（TY-89 3音節単語）

提示音圧60dB→単語明瞭度 92% 提示音圧50dB→単語明瞭度 84%

- ・補聴器を両耳に装着している。日常の会話のやり取りは口語でできる。発音の誤りは殆ど無く、発音は明瞭な方である。漢字や計算は正しくできる。文章題は苦手で、登場人物の感情や物語の背景など、目に見えない部分を言語化することが困難。長文の要点を言わせると、全部の文を長々と話してしまいがちである。
- ・「言葉の意味や使い方」の正答率が、他の項目（漢字の読み書き・読み取り）に比較して低く、本人も適当に解答しており、苦手意識をもっている。

② B児…小学校通常学級在籍 4 年生男児 先天性高度感音性難聴

- ・平均聴力レベル 右85dB 左55dB (補聴器装用平均レベル 右35dB 左26dB)
- ・単語の聞き取り検査 (TY-89 3 音節単語)

提示音圧60dB→単語明瞭度 100% 提示音圧50dB→単語明瞭度 72%

- ・補聴器を両耳に装用している。日常の会話のやり取りは口語でできる。「キ・シ・チ・ツ」等、主にイ列音の聞き取りが悪く、読み間違いが多い。(例：記者→チシャ、内川→ウシカワ) 漢字や計算は正しくできるがうっかりミスが多い。文章の読み取りや「言葉の意味や使い方」に関しては苦手である。感情や状況を聞くと、回りくどい表現やつじつまの合わない話しになったりして、要領をつかめていないことが多い。

③ C児…小学校通常学級在籍 5 年生男児 先天性高度感音性難聴

- ・平均聴力レベル 右96dB 左96dB (補聴器装用平均レベル 右45dB 左56dB)
- ・単音の聞き取り検査 (67-S 語音聴力検査 1 音節を20個)

提示音圧60dB→受聴明瞭度 80% 提示音圧50dB→受聴明瞭度 75%

- ・補聴器を両耳に装用している。日常の会話のやり取りは口語でできるが、複雑な言い回しや抽象的な語になると、筆記による確認や絵図等での説明が必要となる。文章題は苦手で、登場人物の感情や物語の背景など、目に見えない部分を言語化することが困難である。長文の要点を言わせると、全部の文を長々と話し、要点にまとめられないことが多い。
- ・「言葉の意味や使い方」の正答率が、他の項目（漢字の読み書き・読み取り）に比較して低く、論理的に物事を考えようとするのが苦手である。

④ D児…小学校通常学級在籍 6 年生男児 先天性高度感音性難聴

- ・平均聴力レベル 右101dB 左97dB (補聴器装用平均レベル 右51dB 左48dB)
- ・単音の聞き取り検査 (67-S 語音聴力検査 1 音節を20個)

提示音圧60dB→受聴明瞭度 95% 提示音圧50dB→受聴明瞭度 95%

- ・補聴器を両耳に装用している。日常の会話のやり取りは口語でできるが、複雑な言い回しや抽象的な語になると、筆記による確認や絵図等での説明が必要となる。発音がやや不明瞭である。文章題では正答できないことが多い。「言葉の意味や使い方」の習得率は7～8割で、他の項目（漢字の読み書き・読み取り）に比較して低い。大まかな意味はつかんでいるものの耳慣れない言葉や難しい語句になると間違ってしまう。

4 階層ごとの取り組みとその結果

- (1) 第1階層 (知る活動) …単語そのものに焦点を当てた学習支援：週1回1時間目の指導で15分程度実施した。

A児3回, B児2回, C児2回, D児1回

① ターゲットの単語の選定

4名の児童には、それぞれに国語の教科書を読ませ、その教材の中で知らない単語や難しい単語をピックアップさせた。その中からターゲットの単語を5つ選び出した。それが、以下の単語である。

- ・A児「えりすぐり・しょうたい・できたて・とくべつ・こだま」
- ・B児「成り立ち・分類・さくいん・つくり・消極的」
- ・C児「かげも形もない・さしつかえない・ちがいない・びくともしない・元も子もない」
- ・D児「個体・子孫・存在・特徴・物質」

② 学習前調査とその結果

- ・習熟度を比較・検討するために、ターゲットとなった5つの言葉を使って言葉と意味を対応させるプリントを作り、学習前にテストを行った。

※3年A児に行った事前の学習プリントの例…「きつつきの商売」より

- | | |
|--------------------------------------------------------|-----|
| 1 ちょうどよい言葉を選んで () の中に書きなさい。くしょうたい・とくべつ・できたて・えりすぐり・こだま | |
| ・えらびだされた、とくによいもの。 | () |
| ・何かのもよおしにお客をよぶこと。 | () |
| ・できたばかりのもの。 | () |
| ・声や音が何かにぶつかり、はねかえって聞こえること。 | () |
| ・ふだんとちがって目立つ様子。 | () |

それぞれの児童に学習前の問題を行ったところ、以下のような結果となった。

- ・ A児 20% (5問中1問正解) ×えりすぐり, ×しょうたい, ×とくべつ, ×こだま, ○できたて
- ・ B児 20% (5問中1問正解) ×成り立ち, ×さくいん, ×つくり, ×消極的, ○分類
- ・ C児 60% (5問中3問正解) ×さしつかえない, ×元も子もない, ○かげも形もない, ○ちがいない, ○びくともしない
- ・ D児 80% (5問中4問正解) ×子孫, ○個体, ○存在, ○特徴, ○物質

③ 第1階層の学習支援

- ・ 各単語を正しく、明瞭に音読させた。教師が口頭で意味を補足し、単語と意味が間違わずに入ったかどうか復唱した。不明瞭な発音の時は単語の横に振り仮名を書き確認した。振り仮名が間違っていた時は口音で聞き取り書き直しをした。それでも間違いが見られたら教師が筆記したものを見て修正した。この段階ではB児が「消極的」の発音がよく分からず言い直したり、筆記したものを見て確認した。A児とC児は単語のイントネーションが違っていたので修正し、D児は「特徴」の「チョ」の発音が不明瞭だった為、復唱して練習した。

④ 視覚と聴覚を使った単語の学習

単語と意味を視覚的にも聴覚的にも正確に結びつける為に、以下のようなプリントを行った。

※ 3年A児の例…言葉の意味と単語を並べ、読ませた後、書いてある単語の隣にそっくり書き写す。

2 声に出して読んでから、線の上に同じ言葉を書きなさい。

・ えらびだされた、とくによいもの。	えりすぐり	_____
・ 何かのもよおしにお客をよぶこと。	しょうたい	_____
・ できたばかりのもの。	できたて	_____
・ ふだんとちがって目立つ様子。	とくべつ	_____
・ 声や音が何かにぶつかり、はねかえって聞こえること。	こだま	_____

(2) 第2階層 (広げる活動) …意味の関連性に焦点を当てた学習支援：週1回2時間目の指導で15分程度行う。

A児2回, B児1回, C児1回, D児1回。

① 意味を教える

- ・ 単語の中心的な意味を教えた。そこで使われている以外にも意味があれば、それも合わせて教えた。特にC児は、単語と意味の中に同じ音節があると結び付けてしまう傾向があったので、“意味”について詳しく説明し、復唱を徹底した。

② 辞書を引く

- ・ 辞書の扱いは3年生からである。そこで、辞書を積極的に活用している。50音がきちんと入っていれば、難聴児でも容易に辞書が引ける。A児はまだ辞書がよく引けないため、教師が支援し、口頭で説明したり、絵図を使ったりして理解した。D児は高学年で読書量もあり知っている単語も多い。自ら積極的に辞書を引く、その中で知らない単語について聞いてくるなどの広がりが見られた。辞書を引くことで語彙の蓄積が増え、興味関心も広がるので基本的スキルとしての定着を図っているところである。

③ 教科書の文を抜き出す

- ・ ターゲットとなった単語がどのように使われているかを見るために、教科書の中で該当する語句を探し、その前後の文を含めて音読した。文の前後を読み込んでいくことで、どういう意味でその単語が使われているかを明確に知ることができる。今回、C児のターゲットの単語が「さしつかえない」「元も子もない」等、使われ方が分かりにくいものだったので特に前後の文との関連を意識づけた。
- ・ 難聴児の場合、声に出して読んではいっても、読み終わって「作者はどういうことを言いたかったのかな」と質問すると「さあ？」で終わってしまう場合が多い。特に高度難聴のこの4名にはその傾向が強い。声に出して読んでいだけでは、耳でのフィードバックが出来ていないため、意味まで考えながら読むと言うことが非常に困難なのだろう。教師は、難聴児が正確に音読している姿に安心せず、本当に分かっているかを常に確かめながら指導を進める必要がある。一つ一つ声に出したり、指で指したり、具体例を挙げたりしながら意味を確認していった。

④ 意味と対応させた学習

意味を表す文章の中に空欄を作り、列挙した単語から合うものを入れさせるプリントを作成し、実施した。

- 3 ちょうどよい言葉を選んで（ ）の中に書きなさい。 〈えりすぐり・しょうたい・できたて・とくべつ・こだま〉
- ・えらびだされた、とくによいものを（ ）といいます。
 - ・何かのもよおしにお客をよぶことを（ ）といいます。
 - ・できたばかりのものを（ ）といいます。
 - ・ふだんとちがって目立つ様子を（ ）といいます。
 - ・声や音が何かにぶつかり、はねかえって聞こえることを（ ）といいます。

(3) 第3階層（使う活動）…表現に焦点を当てた学習支援：週1回、単元の最後の指導時に20分程度行う。

A児2回、B児1回、C児1回、D児1回。

① 文作り

順不同の語句を並べ替え、文章を完成させた。簡単なようだが、児童たちは完成させるのに時間がかかった。語順を考えながら文章を完成させなければならないため、自分で文章を作る際のウォーミングアップになってよかった。

- 4 次の言葉を並べかえて、文を作りなさい。
- ・とくによいものを えりすぐり えらびだされた といいます。
-
- ・よぶことを おきゃくを 何かのもよおしに しょうたい といいます。
-
- ・ものを できたて できたばかりの います
-
- ・とくべつ 目立つ様子を ふだんとちがって といいます
-

② 適切な言葉選び

意味が合うように語句を補充し文章を完成させた。以下は6年生の「生き物はつながりの中に」の単語の例であるが、意味は分かっても一般的な使い方が分からないと活用できない。C児、D児は難しい単語も多いため、かなり考えて行っていた。

- 5 ちょうどよい言葉を選んで（ ）の中に書きなさい。 〈個体・子孫・存在・特徴・物質〉
- ・この薬品には人間にとって有害な（ ）が含まれている。
 - ・美しい自然をわたしたちの（ ）に残さなくてはいけない。
 - ・あなたは、このチームになくなくてはならない（ ）だ。
 - ・ふだんとちがって目立つ様子を（ ）といいます。
 - ・声や音が何かにぶつかり、はねかえって聞こえることを（ ）といいます。

③ 短文作りと支援

- ・今までの学習を生かし、単語を使って短い文を作らせた。作らせてみると、「何が、どうした。」という2語文で終わったり、「漢字のつくりが調べる。」等の助詞の使い方を誤っているケースが目立った。A児は2語文で短く終わらせる傾向があり、B児は長い文になりがちで、ターゲットの単語を使い忘れる傾向があった。C児は助詞が不適切で、D児は状況に合わない使い方をしていた。
- ・A児には「誰が」「何を」「どのように」「どうした」等の視点を与え再考させた。B児には使うべき単語を再確認し文に入れ込んだ。C児には正しい助詞の使い方を確認、D児には「なぜこの状況でこの単語が合わないのか」を説明し、再度短文作りに挑戦した。

④ 会話を交わす中で

- ・言葉を交わす中で、今覚えた単語がどのように理解されたか、評価することができる。A児の場合、「こだま」について話し合うと、山に登った経験や大声で向こうの山に叫んだ経験がなく、はっきりイメージできなかった。そこで、山の絵を描き、そこに人が立っている図や向こうの山に向かって「ヤッホー」と叫んでいる吹き出しを書き、これに返ってくる言葉を「こだま」と示すと、「ああ、それね」と納得したようだった。さらに保護者には「山や谷に行く機会があったら是非話題に出してください」と協力を依頼した。

・B児は、会話のやり取りが比較的スムーズなので、言葉の説明で事足りることが多いが、よくよく追究すると、分かっていないことが分かる。C児、D児についても同様で、在学級では一人に対して深く質問が及ばないため確認しないまま過ぎてしまうが、通級教室では確認が可能である。曖昧さは許されないで、児童も必死になって自分の知識を総動員して答えてくる。「どういう時に使う？」

「どんな風に使う？」「こういう時は、どう言えば良かったっけ？」等、難聴児に発話を促し難聴児が答えるという、促されての発話（プロンプト表出）を多く取り入れるよう心がけている。

(4) 支援方策実施後のプリントの正答率（図2）

- ・A児 100%（5問中5問正解）
- ・B児 100%（5問中5問正解）
- ・C児 100%（5問中5問正解）
- ・D児 100%（5問中5問正解）

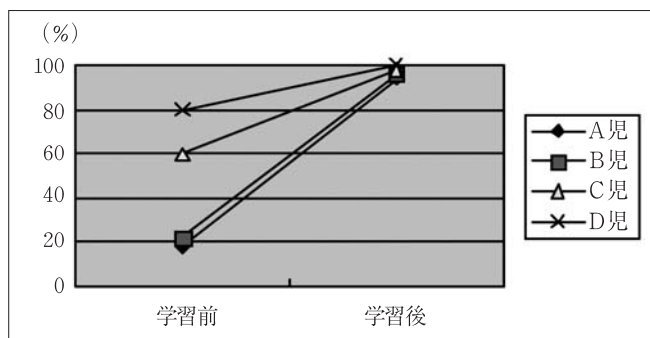


図2 支援方策実施後の正答率

5 研究のまとめと今後の課題

本実践では「言葉の意味と使い方」の習得を目指して、①知る活動、②広げる活動、③使う活動の3階層を軸に一連の流れを作り、多数のプリントを用意してスモールステップの支援を行った。具体的な支援は我妻（2003）の提唱する「聴覚障害児の言語指導」を参考にした。その結果、支援直後の習得率が非常に高まった。

健聴児は多くの言葉を耳で聞いて覚える。他の人同士の会話を聞いてそこから新しい言葉を学習することもできる。一方、高度難聴児にあっては一对一の会話でも完全に相手の話を聞き取ることが困難であり、ましてや周りの人の会話を聞いて言語を習得することはほとんどない。知っている言葉の量が、同年齢の健聴児と比較すると顕著に少ない理由の一つである。健聴児と同様の支援をしていては、この大きな壁を乗り越えることはできない。丁寧すぎるほど丁寧なステップを用意することで、聴覚障害児は健聴児と同レベルの言語力や学力を付けていくことができると考えられる。

第1階層から第2階層までの学習支援は、授業中に頻繁に見られる語彙指導である。しかし、そのようにして覚えた言葉は、その時は理解できていても定着しないことがある。その点に関して我妻（2003）は「…その時だけでなく、いろいろな場面で意識的に使い、反復練習させる必要がある。より積極的に言葉の学習を援助するには、偶然に期待して言葉を教えたり復習したりするだけでなく、より計画的に言葉を学習するチャンスを子どもに与えなければならない。」と述べている。

今回の支援方策を使うことによって単語の学習が成立することが分かったが、2学期になって、同じ単語について追跡データを取ったところ意味が正しく結びつかなかった単語もあった。その場限りの指導で終わらずに、机上で覚えた単語を生活の中で生きた単語として活用できるまで個別の支援が必要であり、今後は学習後の定着をはかる支援方策の検討が必要であろう。

〈参考・引用文献〉

- 我妻敏博 『聴覚障害児の言語指導～実践のための基礎知識～』 田研出版、2003年
 加我君孝・内山 勉・新正由紀子編 『小児の中等度難聴ハンドブック』 金原出版、2009年、116～123pp
 高田喜久司監修・新潟県上越市立大町小学校著 『思考力を育む授業』 学校図書出版、2005年